

Interacções sociais entre crianças com deficiência mental – Benefícios cognitivos e aprendizagem

CLÁUDIA MARTINHO (*)

INTRODUÇÃO

A tendência para conceber um processo de construção do conhecimento centrado nas características pessoais do sujeito, não tendo em conta as suas interacções com o meio social e os possíveis efeitos destas sobre a aquisição de instrumentos cognitivos, tem sido suplantada por teorias mais recentes onde se reconhece a importância das experiências de natureza social que possibilitam às crianças a construção de conhecimentos, tendo por base situações e acontecimentos. A criança passa, assim, a ser vista como parte integrante de uma situação social na qual ela age e participa.

Segundo Vygotsky (1979), a partir da participação do sujeito em actividades sociais, formam-se os processos psicológicos rudimentares que se encontram regulados por um conjunto de mecanismos biológicos (formas elementares de memória, motivação, actividade sensoria-perceptiva, entre outras), as quais vão ser influenciadas por um conjunto de factores de ordem social, media-

tizados por instrumentos próprios da cultura do sujeito e que vão agir sobre os processos de maturação que, consequentemente aumentam a capacidade de domínio e de apropriação da criança.

Assim, a formação dos processos psicológicos superiores vai, desta forma, necessitar da presença de mecanismos e de processos psicológicos que permitam o progressivo domínio dos instrumentos culturais e de regulação do comportamento. Torna-se então necessário frisar, que é através da apropriação global de instrumentos culturais e da interiorização das operações psicológicas que emergem da vida social, que o sujeito se forma, aprende a ter domínio sobre si e a regular o seu próprio comportamento.

As sucessivas transformações que se iniciam com as funções mais básicas e que vão ocorrendo até ao desenvolvimento das capacidades mais específicas, traduzem-se numa auto-regulação crescente dos processos e das capacidades que se encontram inicialmente limitadas pelo comportamento de estímulos concretos e imediatos. Por auto-regulação podemos entender a capacidade que a criança tem para interiormente planejar, conduzir e controlar o seu comportamento, procurando adaptá-lo às circunstâncias.

Para Vygotsky (1987), ao longo do processo de desenvolvimento, a criança arma-se de varia-

(*) Psicóloga, Centro de Juventude de Setúbal.

das e diferentes ferramentas que possuem uma natureza social. Ao adquirir, apropriar e manipular estes instrumentos culturais, ela interioriza-os, o que implica o desdobramento dos processos cognitivos abstractos ou elaborados e também o domínio de um conjunto de processos psicológicos que vão desde o domínio da actividade instrumental aos sentimentos, emoções e linguagem interior. O autor (1987), vai mesmo mais longe e refere que é dentro do contexto das interacções sociais que o desenvolvimento cognitivo se produz. Com o auxílio dos diferentes agentes culturais promove-se a linguagem que passa a ser uma das mediadoras do processo. É através deste instrumento semiótico que a criança estrutura as suas actividades práticas, sendo este meio de comunicação muito importante para a complexidade da acção e para a abstracção das soluções.

Vygotsky (1979), admite que a progressão das competências dependentes inicialmente de actividades específicas, venham gradualmente a desprender-se, transformando-se em dados contextualizados, susceptíveis de serem recombinações em outras construções cognitivas diferentes das que originalmente foram percebidas.

Para que as actividades específicas possam passar a ser dados passíveis de recombinação, a criança tem de passar por um processo de aprendizagem que lhe permita mais tarde efectuar as tarefas com independência. É a presença do agente social, que, ao inferir nas tentativas de resolução das tarefas, vai ajudar a escolher as melhores opções na identificação das dificuldades que surgem e na sua superação.

Para Vygotsky (1979, citado por Baquero, 1998), a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar quando a criança está em interacção com as pessoas do seu meio ou a cooperar com algum semelhante. Uma vez internalizados, estes processos passam a tornar-se parte das conquistas evolutivas independentes da criança.

Como afirma Baquero (1998), o desenvolvimento não passa pela imitação externa de modelos de comportamento ou de acções adequadas, mas pelo desenvolvimento interno de capacidades de controlo cada vez mais complexas dos comportamentos.

Estes comportamentos desenvolvem-se dentro de uma acção social, que é executada e que responde a uma dada tarefa. Por isso, a acção

possui uma qualidade própria que são os processos pela qual se desenvolve. Esta ocorrência dá-se dentro do campo da interacção social com o outro e através da apropriação de um conjunto de características, aptidões e propriedades da cultura humana.

Ao dizermos que a criança se apropriou de algo, significa que ela aprendeu a utilizá-lo correctamente e que as acções e operações mentais que ela necessita para tal, se formaram. Para que exista cooperação, é preciso a participação do sujeito nas actividades sociais, nas situações de actividade conjunta.

Partindo dos contributos dados pelas investigações “vygotskianas”, os estudos sobre as interacções sociais adensaram-se e, hoje, vários autores procuram investigar os processos e dinâmicas que ocorrem no âmbito das interacções, de forma a perceberem os mecanismos que processam as interiorizações de conhecimento e a progressão das aprendizagens.

Os trabalhos que se dedicam ao estudo do papel das interacções na aprendizagem e do desenvolvimento são habitualmente divididos em dois grandes grupos, segundo o papel atribuído aos sujeitos na situação: as interacções assimétricas e as interacções simétricas (Gilly, 1989a, 1989b; Winnykamen, 1990).

Por interacções assimétricas podemos entender aquelas que se encontram mais frequentemente nos contextos sociais da vida diária e normalmente ocorrem entre um sujeito mais competente e um outro menos competente (por exemplo: professor-aluno) (Winnykamen, 1990).

As interacções simétricas têm por referência a equivalência dos papéis e estatutos atribuídos aos parceiros envolvidos numa situação de co-resolução de uma dada tarefa (Gilly, 1989a, 1989b). Dentro das interacções simétricas, Gilly (1988), distingue duas correntes de investigação: a primeira tem como referência a teoria do conflito sócio-cognitivo e a segunda baseia-se na perspectiva procedimental.

A teoria do conflito sócio-cognitivo (de raiz piagetiana) procura comprovar que a causa dos processos registados durante a interacção se baseiam na divergência de opiniões, ou seja, num conflito, que vai funcionar como a força motriz para o desenvolvimento cognitivo.

É a tomada de consciência das ideias do outro, que promove o desequilíbrio social e cognitivo,

que irá permitir reequilibrações e progressos. Esta confrontação entre as diferentes conceptualizações, vai permitir uma recriação das tentativas de resolução da tarefa. Por outro lado, os parceiros têm um papel decisivo na resolução das actividades, assumindo uma função de controlo que é exercida através de mecanismos de feedback.

Desta forma, o confronto com a resposta do outro provoca um desequilíbrio interindividual, pelo que a procura de soluções para a resolução do problema em conjunto, leva à coordenação dos diferentes pontos de vista num sistema que permite um acordo entre eles, provocando a ultrapassagem do desequilíbrio intraindividual. É pela interiorização de coordenações sociais que surgem novas coordenações intraindividuais e consequentemente aprendizagens (Doise & Mugny, 1981).

Gilly (1995), refere ainda que muitas vezes as questões a resolver não se limitam a um problema cognitivo intraindividual. É a natureza essencialmente social da actividade, que obriga os sujeitos a coordenar os seus pontos de vista, de forma a chegarem a um acordo.

Para a perspectiva procedimental, os benefícios das interacções podem manifestar-se a três níveis: 1) tipo de problema; 2) funcionamento cognitivo; e 3) funcionamento sócio-cognitivo da díade (Gilly, 1989b, 1995). Para este mesmo autor (Gilly, 1989a, b), o benefício que podemos retirar destas interacções decorre do papel que é desempenhado por duas funções que a intervenção do par compreende: a função destabilizadora e a função de controlo. Para serem eficazes, é necessário que as interacções perturbem (sob diversas formas) os modos individuais de resolução. Por outro lado, verifica-se o efeito benéfico da destabilização das representações iniciais da tarefa e do problema a resolver (Gilly, Fraisse & Roux, 1988) e a influência benéfica das trocas de representações da tarefa em curso, devido às destabilizações provocadas pela acção do outro (Blaye, 1988).

A função de controlo, por sua vez, pode assumir diferentes formas, tais como a verificação e regulação da acção do parceiro, entre outras. Gilly, Fraisse e Roux (1988), sublinham o papel que podem ter simples intervenções de conformidade e as reformulações do outro. A função reguladora de acompanhamento facilita a actividade cognitiva do parceiro, pela ajuda que dá no controlo

do desenvolvimento dos seus procedimentos e da representação que se construiu.

Gilly, Fraisse e Roux (1988), estudaram o funcionamento de díades, num trabalho realizado com crianças de 11 e 13 anos, procurando fazer uma análise dos momentos de interacção. Verificaram que nas situações interactivas favoráveis, os sujeitos aceitaram cooperar activamente na procura de soluções e na ultrapassagem das suas oposições. Tudo isto, com o objectivo de chegarem a uma resposta comum, existindo alternância entre os momentos de trabalho individual e os momentos de trabalho interactivo.

Peixoto e Menéres (1997), tentaram demonstrar de que maneira o estatuto do par condiciona o modo de funcionamento cognitivo da díade e como se irá processar a forma dele condicionar os desempenhos individuais. Para a realização do estudo foi utilizada uma prova de classificação multiplicativa, sendo a amostra composta por 36 crianças em idade pré-escolar, que foram distribuídas por três tipos de condições experimentais: interacção simétrica, assimetria induzida e assimetria reforçada na situação de assimetria induzida. A análise realizada, veio demonstrar que as díades que resolveram as tarefas em situação assimétrica (os dois tipos de assimetria) tinham apresentado uma maior proporção de comportamentos passivos relativamente às outras crianças que tinham resolvido a tarefa em situação simétrica. Com esta informação, pôde-se evidenciar que o estatuto do par, nas situações de co-resolução afecta tanto o funcionamento sócio-cognitivo da díade como os desempenhos individuais na situação de pós-teste.

Feilston, Weintraub e Michaeli (1972), compararam as interacções sociais entre um grupo homogéneo de crianças deficientes mentais e um grupo heterogéneo constituído por crianças com e sem deficiência. Ambos os grupos interagiam em situação de jogo livre. Os autores verificaram que existiam unidades de interacção social dirigidas aos experimentadores e aos pares e que o grupo homogéneo revelava um maior número de unidades de interacção.

Uma análise mais detalhada do estudo, permite constatar que as unidades de interacção do grupo heterogéneo possuem uma menor percentagem de unidades de carácter cooperativo entre pares enquanto que, pelo contrário, se verifica um

alto nível de interacção das crianças “normais” (neste grupo) com os experimentadores.

Doyle et al. (1981), verificaram que as crianças que se conheciam entre si se envolviam em interacções mais complexas, de carácter mais associativo, com menor número de comportamentos de não ocupação e de jogo solitário, com jogos de natureza cognitiva mais complexos e desenvolviam trocas sociais mais positivas, o que consequentemente melhorava as suas capacidades, competências cognitivas e aprendizagens.

É importante referir que existem ainda certas variáveis de natureza contextual e ecológica que interferem directamente ou indirectamente nos padrões interactivos das crianças deficientes mentais com os seus pares com ou sem deficiência. Além das variáveis “composição do grupo”, “grau de familiaridade entre pares”, existem outras, não menos importantes, como “idade dos pares”, “sexo”, “estatuto sócio-económico”, entre outras que devem ser tidas em conta neste tipo de estudos (Guralnick, 1981).

Pelo facto de as interacções sociais se assumirem como uma prioridade facilitadora do desenvolvimento, quer a nível da educação, quer a nível das aprendizagens das crianças, pareceu-nos pertinente realizar um pequeno estudo acerca das dinâmicas interactivas que se estabelecem entre as crianças deficientes mentais, isto porque, e como refere Nóvoa (1996), embora estas crianças apresentem dificuldades e um nível de desenvolvimento mais lento relativamente às crianças “ditas normais”, elas podem, através dos mecanismos de interacção com os pares, vir a adquirir competências que lhes permitam evoluir nas suas aprendizagens e atingir uma certa autonomia.

Deste modo, pretendemos mostrar a influência do factor social no desenvolvimento das competências cognitivas, como facilitador das aprendizagens e integração das crianças deficientes mentais, procurando simultaneamente identificar e caracterizar os processos que são usados por estas crianças para a resolução das tarefas propostas. Procuramos, também, conhecer as dinâmicas de resolução, os factores que as regem, o papel e a participação de cada parceiro, assim como o tipo de trocas que ocorrem entre eles e quais os seus efeitos.

Por outras palavras, este nosso estudo pretende comparar os desempenhos das crianças que resolvem as tarefas em situação de interacção (gru-

po experimental) com os desempenhos das crianças que resolvem as tarefas individualmente e verificar qual dos grupos apresenta melhores desempenhos e maiores benefícios ao nível do pós-teste. Esperamos, igualmente, obter dados sobre o tipo de facilitação e de ganhos que cada uma das tarefas poderá trazer aos desempenhos das crianças. Perante as evidências da literatura, espera-se que as crianças da situação interactiva apresentem mais benefícios e melhores desempenhos. Iremos ainda analisar as dinâmicas interactivas que se estabelecem durante a resolução das tarefas.

METODOLOGIA

Objectivo do Estudo

Através da proposta de realização individual e conjunta, de duas tarefas-problema com características estruturais diferenciadas, pretende-se estudar os benefícios e a dinâmica interactiva que se estabelece entre crianças com deficiência mental.

Hipóteses

Hipótese 1: As crianças que funcionam em interacção diádica apresentam mais benefícios nos seus desempenhos (tempo de resolução e tipo de estratégia utilizada), do que as crianças que trabalham individualmente.

Hipótese 2: As crianças que resolvem as tarefas em interacção vão apresentar mais benefícios nos seus desempenhos, em função do tempo de resolução e do tipo de estratégia utilizada.

Hipótese 3: A dinâmica interactiva estabelecida vai desempenhar um papel relevante nos benefícios apresentados pelas crianças, ao nível das tarefas:

- pôr a mesa para 4 pessoas;
- tarefa classificatória.

Amostra

25 crianças com deficiência mental ligeira e moderada, que frequentam o Centro Sócio-Educativo da APPACDM em Setúbal, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, e divididas em 2 grupos: Grupo Experimental – 18 sujeitos; Grupo de Controlo – 7 sujeitos.

Design do estudo

A) Pré-teste material: verificação da forma como as crianças lidam e se adaptam ao material e tarefas apresentadas. Feito individualmente.

Fase experimental

B) Pré-teste: com o grupo de controlo e o grupo experimental a resolverem separadamente as duas tarefas, em situação individual.

C) Situação experimental: com o grupo experimental a resolver as duas tarefas em situação de interacção.

D) Pós-teste: com o grupo experimental e o grupo de controlo a resolverem separadamente as duas tarefas, em situação individual.

Variáveis

Independentes

- Presença ou ausência de interacções sociais.
- Tipo de tarefa a realizar: Pôr a mesa para 4 pessoas/ Tarefa classificatória.

Dependentes

- Desempenho das crianças individualmente ou em díades.
- Tempo de resolução das tarefas.
- Tipo estratégia utilizada.
- Dinâmica interactiva estabelecida.

Tarefa Problema

Pôr a mesa para 4 pessoas

Esta tarefa foi escolhida porque se pretendia testar as crianças numa situação que lhes fosse familiar.

Consigne: «... imagina que hoje, era o teu dia de anos e que tu convidavas três amigos para virem almoçar contigo. Como a tua mãe estava muito atarefada a fazer o almoço e tu querias ajudar, resolveste ser tu a pôr a mesa. Por isso, quero pedir-te que ponhas a mesa para 4 pessoas. Tens aqui os materiais que podes usar, queres experimentar? ...»

Tarefa Classificatória

É uma tarefa de classificação multiplicativa com figuras geométricas. Com um significado con-

creto e que implica um maior desempenho cognitivo na sua realização.

1. Era perguntado à criança se conhecia as cores e as peças apresentadas. Quando esta não as conhecia era-lhe dito o nome da peça e da cor e procurávamos encontrar, em conjunto, no espaço físico da sala, peças e cores iguais ou semelhantes.
2. Era pedido à criança que realizasse o exercício, explicando-se o pretendido.

Instrumentos

- Grelha de análise dos desempenhos individuais e conjuntos das crianças, para a tarefa de pôr a mesa para 4 pessoas.
- Grelha de análise dos desempenhos individuais e conjuntos das crianças, na tarefa classificatória.
- Quadros de codificação e análise dos ganhos (progressos) e perdas (retrocessos) individuais, que têm como função dar-nos informação mais detalhada sobre os desempenhos das crianças.
- Grelhas de codificação/descodificação da dinâmica interactiva: pormenorizar os diferentes tipos de comportamentos que surtem durante a co-resolução da tarefa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As tarefas e o pré-teste

Pôr a mesa para 4 pessoas

No pré-teste não existem diferenças significativas entre grupo experimental e grupo de controlo, no que diz respeito ao tempo de resolução e desempenhos.

Tarefa Classificatória

Existem diferenças significativas, no que diz respeito aos tempos de resolução, entre grupo experimental e grupo de controlo, para um nível de significância de 10%.

No que diz respeito aos desempenhos, não se verificaram diferenças significativas entre grupo experimental e grupo de controlo.

As tarefas e o pós-teste

Pôr a mesa para 4 pessoas

Grupo Experimental

Ao nível pós-teste, o desempenho dos sujeitos melhorou na colocação de todos os utensílios.

A maior parte dos sujeitos tornou-se mais rápida na colocação dos utensílios.

Grupo de Controlo

Ao nível do pós-teste, os sujeitos melhoraram o seu desempenho no que respeita à colocação de apenas alguns objectos (por exemplo: pratos, tigela sopa e sobremesa).

Pioraram os desempenhos na colocação de alguns utensílios (guardanapo).

Mantiveram os desempenhos na colocação da faca, do garfo e da colher de sopa.

Os sujeitos que pioraram os desempenhos, demoraram mais tempo na resolução.

Os que resolviam correctamente a tarefa, passaram, no pós-teste, a demorar mais tempo.

Tarefa Classificatória

Grupo Experimental

A maioria dos sujeitos (55,56%) manteve os seus desempenhos no pós-teste.

44,44% dos sujeitos melhoraram os desempenhos no pós-teste.

Os sujeitos tornaram-se mais rápidos na resolução ao nível do pós-teste.

Grupo Controlo

71,42% dos sujeitos manteve o seu desempenho no pós-teste.

28,57% dos sujeitos pioraram o seu desempenho no pós-teste.

Os tempos de resolução aumentaram ao nível do pós-teste para todos os sujeitos.

Dinâmicas Interactivas

Análise Global das Dinâmicas

Pôr a mesa para 4 pessoas

Surgem com maior frequência os comportamentos de intolerância:

- “zanga”
- “impaciência”
- “impede”
- “impõe”
- “ignora”

Tarefa Classificatória

Surgem com maior frequência os comportamentos de aceitação e de realização da tarefa em conjunto com o par, através da troca de ideias:

- “interroga o experimentador”
- “aceita/modifica/corrigir a sua acção”
- “rejeita/modifica/corrigir a acção do outro”
- “observa parceiro”
- “interroga parceiro”
- “responde à solicitação”

Análise das Díades

Díades em que ambos os sujeitos apresentam ganhos

Pôr a mesa para 4 pessoas

Maior número de comportamentos que integram a sub-categoria da “troca de informações”, seguindo-se as sub-categorias da “resolução”, da “observação”, “regulação da acção” e “ reacção emocional”.

Tarefa Classificatória

Maior número de comportamentos que integram a sub-categoria da “troca de informações”, seguindo-se “resolução”, “regulação da acção”, “ reacção emocional” e “observação”.

Díades em que ambos os sujeitos apresentam perdas e Díades em que um dos sujeitos apresenta ganhos e o outro apresenta perdas

Pôr a mesa para 4 pessoas

Maior número de comportamentos que integram a sub-categoria da “regulação da acção”, seguindo-se “troca de informações”, “resolução”, “ reacção emocional” e “observação”.

Tarefa Classificatória

Maior número de comportamentos que integram a sub-categoria da “troca de informação”,

seguindo-se “resolução”, “regulação da acção”, “observação”, “reacção emocional”.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Comparação entre Grupo Experimental e Grupo de Controlo ao nível dos progressos

No que diz respeito à tarefa “pôr a mesa para 4 pessoas”, a explicação que podemos apresentar para não existirem diferenças significativas entre grupo experimental e grupo de controlo, pode estar relacionada com o facto de as crianças já apresentarem alguma familiaridade com a tarefa, uma vez que, a nível da Instituição que frequentam, esta é uma das tarefas que lhes é proposta habitualmente.

Gilly, Fraisse e Roux (1988), ressaltam a ideia de que para que uma interacção possa ser eficaz, é necessário que a tarefa em causa traga algo que “perturbe” (de diversas formas), os modos individuais de resolução e a forma como a criança encara a resolução.

A familiaridade apresentada por estas crianças com a tarefa, pode ter sido um motivo suficiente para que não tenha existido uma destabilização das representações iniciais da tarefa e do problema a resolver. Uma forma de confirmarmos esta nossa suspeita, seria fazendo um estudo que abordasse a familiaridade dos sujeitos com a tarefa proposta, comparando-se os resultados obtidos na resolução de uma tarefa familiar e de uma não familiar.

Relativamente à tarefa classificatória, verificamos que o facto de esta tarefa ser contextualizada e apresentar um significado concreto, pode ter sido um factor preponderante para que as representações dos sujeitos na resolução da mesma, possam ter sido destabilizadas. Segundo Gilly (1989), a eficácia das intervenções do parceiro dependem do seu efeito destabilizador sobre os procedimentos e/ou sobre certos aspectos das representações em jogo na resolução de problemas.

Efeitos das interacções e comportamentos observados nas díades: Relação entre a evolução dos sujeitos e as categorias da dinâmica interactiva

Os resultados obtidos na tarefa “pôr a mesa para 4 pessoas” surgem, em nosso entender, porque esta é uma tarefa com a qual os sujeitos apresentam maior familiaridade, como acima já tinha sido referido, o que pode ser suficiente para que os sujeitos se sintam mais desinibidos na expressão das suas ideias e que, por isso, possam fazer uso desses mesmos conhecimentos perante o par. Por outro lado, quando o par não está de acordo, estamos perante uma situação de conflito e daí surgem com maior intensidade os comportamentos de impaciência.

Para Gilly (1989), o conflito pode surgir da heterogeneidade das respostas, tornando-se fonte de progresso, através da tomada de consciência, por parte do indivíduo, que existe uma outra resposta diferente da sua.

No que diz respeito à tarefa classificatória, consideramos que o facto desta tarefa implicar um maior desempenho cognitivo, conduz a que os sujeitos coloquem mais questões/dúvidas e até mesmo a que concordem com o outro quando não sabem como resolver a tarefa.

Para Gilly (1991), os efeitos benéficos da coresolução não devem ser avaliados independentemente da tarefa em causa e da natureza cognitiva das interacções por ela induzidas.

Nesta tarefa, e de uma forma geral, observamos um maior predomínio da função de controlo, do que, propriamente, da função destabilizadora. A função de controlo, por sua vez, pode assumir diferentes formas, tais como a verificação, regulação da acção do parceiro, crítica, consentimento, entre outras.

Gilly, Fraisse e Roux (1988), salientam o papel que podem ter as simples intervenções de conformidade e de reformulação do outro. A função reguladora de acompanhamento facilita a actividade cognitiva do parceiro, pela ajuda que proporciona no controlo do desenvolvimento dos procedimentos e representação, que foram construídos.

Relativamente às dinâmicas interactivas, vários autores (Blaye, 1989; Carugati & Mugny, 1985; Gilly, Fraisse & Roux, 1988; Peixoto e Menéres, 1997) demonstraram que as interacções têm um

papel benéfico nos desempenhos e aprendizagens dos sujeitos. Também se verificou, no que diz respeito ao funcionamento sócio-cognitivo das díades, que as dinâmicas eficazes se caracterizam por uma participação activa dos sujeitos.

Esta informação permite-nos avançar com a hipótese de que, embora não tenha existido uma grande variedade de comportamentos interactivos, a forma como as crianças se empenharam na resolução das tarefas, especialmente a da tarefa classificatória, determinou que elas tenham desenvolvido as suas competências de resolução e que através da resolução conjunta tenham alterado as suas representações iniciais da tarefa e, consequentemente, tenham obtido benefícios individuais.

Uma forma de comprovarmos esta hipótese, seria a realização de um estudo semelhante, mas que utilizasse tarefas que fossem mais facilitadoras do aparecimento de um maior número de comportamentos interactivos.

Assim, e em jeito conclusivo, podemos intuir que o estudo dos benefícios retirados das situações de resolução em interacção permitem a obtenção de ganhos cognitivos individuais sobre as situações de resolução individual.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objectivo geral, o estudo da dinâmica interactiva que se estabelece entre crianças com deficiência mental. Assim, é proposta a realização conjunta e individual de duas tarefas com características estruturais diferenciadas. Os instrumentos mediadores da interacção são a tarefa “pôr a mesa para 4 pessoas” e tarefa classificatória.

Os sujeitos foram distribuídos por um grupo de controlo (resolvem individualmente) e por um grupo experimental (co-resolução da tarefa). Adoptamos um design experimental composto por pré-teste, situação experimental e pós-teste.

Para um nível de significância de 0,01 e de 0,05, os resultados indicam que não existiam no pré-teste diferenças significativas entre grupo experimental e grupo de controlo, para ambas as tarefas. Verificaram-se algumas diferenças significativas entre grupo experimental e grupo de controlo, para a tarefa classificatória. Estes resultados verificam-se ao nível dos tempos de resolu-

ção. Observam-se melhorias significativas, por parte do grupo experimental, ao nível dos desempenhos no pós-teste, em ambas as tarefas.

A análise relativa à dinâmica das trocas interactivas estabelecidas no interior das díades, remete para a existência de diferentes padrões interactivos consoante o tipo de díade analisada. Na tarefa “pôr a mesa para 4 pessoas”, encontramos maior número de comportamentos interactivos diferenciados nas díades em que ambos os sujeitos apresentam perdas. Na tarefa classificatória, são as díades em que ambos os sujeitos apresentam ganhos e as díades em que um dos sujeitos apresenta ganhos e o outro perdas, que revelam um maior número de comportamentos interactivos diferenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Blaye, A. (1988). Mécanismes générateurs de progrès lors la resolution à deux du produit de deux ensembles par des enfants de 5-6 ans. In A. N. Perret-Clermont (Ed.), *Interagir et connaître enjeux et régulations sociales dans le développement cognitive* (pp. 41-54). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterÉditions.
- Doyle, A., et al. (1980). The effect of playmate familiarity on the social interactions of young children. *Child Development*, 51, 217-223.
- Feilston, D., Weintraub, S., & Michaeli, O. (1972). Social interaction in heterogeneous preschools. *Child Development*, 43, 1249-1259.
- Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives: modeles explicatifs. In A. N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitive* (pp. 19-28). Cousset: Delval.
- Gilly, M. (1989a). *Social psychology of cognitive constructions: European Perspectives*. Madrid: EARLI.
- Gilly, M. (1989b). À propos de la théorie du conflit-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: Perspectives actuelles et modeles explicatifs. In N. Bednarz, & C. Garnier (Eds.), *Constructions des savoirs obstacles & conflits* (pp. 162-182). Montréal: Agence d'Arc Inc.
- Gilly, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In D. Golder (Eds.), *Profession enseignant: Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 130-167). Paris: Hachette.

- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J. P. (1988). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez enfants de 11 à 13 ans: Dynamiques interactives et socio-cognitives. In A. N. Perret-Clermont, & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitive* (pp. 73-92). Cousset: Delval.
- Guralnick, M. J. (1981). The social behavior of pre-school children at different developmental levels: Effects of group composition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 115-130.
- Nóvoa, M. V. (1996). *A auto-estima em adolescentes deficientes mentais ligeiros*. Monografia de fim de curso. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Peixoto, F., & Menéres, S. (1997). Interações sociais e aprendizagem: A influência do estatuto do par nas dinâmicas interactivas e nos procedimentos de resolução. *Análise Psicológica*, 15 (2), 269-281.
- Vygotsky, S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- Vygotsky, S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. La Havana: Ed. Científico-Técnica.
- Winnykamen, F. (1990). Imitation et acquisition par observation: Études récentes et perspectives. In J. Bideau, & M. Michelle (Eds.), *Psychologie Développementale: Problèmes et Realités* (pp. 215-230). Bruxelles: Pierre Mardaga.

RESUMO

A presente comunicação é baseada num estudo so-

bre o papel das interações sociais entre crianças deficientes mentais, portadoras de deficiência mental ligeira ou moderada.

Procurou-se compreender as dinâmicas interactivas que se estabelecem entre estas crianças, sendo para isso proposto a realização conjunta (em díades – grupo experimental) e individual (grupo de controlo) de duas tarefas-problema.

Pela análise dos resultados, podemos concluir que as crianças que trabalharam em interação (grupo experimental) apresentam, nas duas tarefas, mais benefícios cognitivos e uma maior aprendizagem na situação do pós-teste do que aquelas que trabalharam individualmente.

Palavras-chave: Interações sociais, Síndrome de Down, benefícios do trabalho de grupo.

ABSTRACT

This paper is based on a study of the role of social interactions between mentally disabled children, with light or moderate mental disabilities.

The aim of this study was to understand the dynamics that characterise the interaction between these children and in order to do so the children were asked to solve two problems individually (control group) or in pairs (experimental group).

The analysis of the results shows that, in both tasks, the children who worked in interaction (experimental group) presented more cognitive benefits and higher learning in the post-test situation than those who worked individually.

Key words: Social interactions, Down Syndrome, benefits of group work.